

Prática educativa e desenvolvimento infantil: momento da leitura para crianças em creches

Educational practice and child development: moment of reading for children in day care centers

Ronaldo Matos Albano^{1*}, Nádia Maria Ribeiro Salomão², Hilda Mara Lopes Araujo¹, Dalila Castelliano de Vasconcelos³

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo articular o processo de constituição da prática educativa das educadoras de creches públicas em relação ao momento da leitura de livros para as crianças. Considerando-se a prática educativa como conjunto de ações desenvolvidas no espaço educativo, elaboradas por e para um sujeito histórico e social, realizamos entrevistas semiestruturadas com educadoras de creches na cidade de João Pessoa-PB que atuam em salas com crianças na faixa etária entre 24 e 35 meses de idade. Os resultados mostraram que a prática educativa das educadoras se caracteriza por meio do planejamento coletivo, visando articular a prática educativa com a habilidade atual da criança, destacando a leitura como um momento da prática que se caracteriza como lúdico, despertando a atenção, o desenvolvimento da imaginação e a criatividade das crianças, podendo ser este momento articulado com outras atividades didático-pedagógicas.

Palavras-chave: Prática educativa; Leitura; Educação infantil; Creche; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This study aims to articulate the process of constitution of the educative practices of educators in public day care centers in relation to the moment of reading books for children. Considering the educative practices as a set of actions developed in the school space prepared by and for a historical and social subject, we conducted semi-structured interviews with educators from day care centers in the city of João Pessoa-PB that work in rooms with children in the age group between 24 and 35 months of age. The results showed that the educative practices of educators is characterized by the collective planning aiming to articulate the educative practices with the child's current ability, highlighting the reading as a moment of the practices that is characterized as ludic, attracting the attention, the development of the imagination and the creativity of children, and this moment may be articulated with other didactic-pedagogical activities.

Keywords: Educative practices; Reading; Child education; Day care center; Child development.

¹ Universidade Federal do Piauí.

*E-mail: ronaldoalbano@ufpi.edu.br

² Universidade Federal da Paraíba.

³ Universidade Federal de Campina Grande.

INTRODUÇÃO

A prática educativa, numa perspectiva de constituição de ações no espaço educacional elaboradas por e para um sujeito histórico e social e que está exposto às demandas de seu contexto, deve perpassar por um compromisso com as mudanças qualitativas solicitadas com urgência pela sociedade, numa relação dialética entre educador e educando que promova um processo de conscientização e de emancipação recíproco a partir da relação construída no contexto educativo (FREIRE, 2011; MARQUES, 2014; SAVIANI, 1997).

Nesse âmbito, a prática educativa, dentre as inúmeras dimensões que a constituem, perpassa também pelas concepções que o educador tem acerca do próprio processo de desenvolvimento da criança, tendo em vista que é impossível dissociar a forma como o indivíduo compreende o objeto de sua ação e sua ação em si. Nesse caso, as concepções dos educadores acerca do seu contexto de trabalho apresentam relação com as práticas educativas desenvolvidas com as crianças (ANDRADE, 2015; BORGES, VASCONCELOS e SALOMÃO, 2016; FIORAVANTI-BASTOS, FILGUEIRAS e SEIDL DE MOURA, 2016).

Nesse processo de constituição da prática educativa salientamos, ainda, a dimensão de aspectos fundamentais como o contexto político-educacional que fundamenta e rege a elaboração de diretrizes que amparam legalmente a estruturação e desenvolvimento das práticas no contexto educacional. Nesse universo, a estruturação curricular e a dimensão do planejamento pedagógico apresentam-se como importantes fios condutores em relação ao contexto de tais práticas na educação infantil (BARBOSA, CRUZ, FOCHI e OLIVEIRA, 2016; FRANCO, 2016; THOMAZI e ASINELLI, 2009).

Um momento que faz parte da rotina da creche que viabiliza tal intervenção pedagógica é o momento da leitura para as crianças, o qual se caracteriza de forma enriquecedora em relação aos inúmeros aspectos que podem ser explorados em prol do desenvolvimento da mesma (CLINE e EDWARDS, 2016; HASSINGER-DAS et al., 2016; MANTOVANI, 2014; WAJSKOP, 2017).

Nesta pesquisa nos fundamentamos na perspectiva do desenvolvimento infantil de Vygotsky, na qual a partir da interação social que ocorre em um determinado contexto, as funções psicológicas elementares do indivíduo, gradativamente vão desenvolvendo os processos mentais superiores, os quais correspondem a processos psicológicos complexos

que estão presentes apenas na espécie humana (VYGOTSKY, 1991a; 1991b). Nessa perspectiva, o indivíduo vai sendo constituído não apenas pelos processos de maturação orgânica, mas, essencialmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas mediadas estabelecidas com o mundo e com os outros, ou seja, o homem transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

A mediação, portanto, adquire uma dimensão essencial para o desenvolvimento do indivíduo e de suas funções psicológicas superiores na perspectiva vygotskyana, como forma de evidenciar o papel fundamental da dimensão social do sujeito no seu processo de desenvolvimento intersíquico. “A mediação cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Realidade esta estabelecida, segundo o próprio Vigotski, como um elo de ligação em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente” (ZANOLLA, 2012, p. 8). A prática educativa do professor constitui-se, portanto, como um instrumento mediador, bem como o momento da leitura caracteriza-se como uma prática mediadora no processo de interação em sala entre educador e crianças, sobretudo, através da linguagem, potencializando as possibilidades de desenvolvimento dessas crianças no universo educacional.

Nesse âmbito, é que objetivamos articular o processo de constituição da prática educativa das educadoras de creches públicas em relação ao momento da leitura de livros para as crianças, enfocando, a partir das suas narrativas, a maneira como estas organizam e desenvolvem as atividades cotidianas do seu fazer pedagógico neste contexto da educação infantil.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa participaram três educadoras de três creches públicas distintas que atuavam em salas de aula de crianças de dois anos de idade cada uma, na cidade de João Pessoa-PB. Tendo em vista que o momento da leitura para crianças já está inserido, nas creches pesquisadas, regularmente na rotina das salas com crianças entre 24-35 meses de idade, optamos por desenvolver a pesquisa com as respectivas educadoras de crianças desta referida faixa etária. Ao longo dos resultados e discussões, para melhor organização e diferenciação entre os sujeitos pesquisados, utilizaremos os seguintes identificadores

para as educadoras: *CREI 1*, *CREI 2* e *CREI 3*, fazendo referência a educadora de cada Centro de Referência em Educação Infantil – CREI pesquisado.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada a fim de apreendermos a perspectiva das educadoras acerca da constituição de sua prática educativa e as possíveis relações desta com o desenvolvimento da criança, especialmente em relação ao momento da leitura. Para tanto, após o Projeto ser submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal da Paraíba, conforme Resolução CNS 466/2012, entramos em contato com a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa-PB, a fim de obtermos a autorização para acesso às creches. Em seguida, expusemos aos educadores a proposta do Projeto e realizamos o convite para a participação dos mesmos, explicitando o caráter confidencial da pesquisa bem como a adesão voluntária de cada participante. Após esta etapa, demos início a coleta dos dados.

As entrevistas foram realizadas individualmente em datas e horários previamente estabelecidos pelas educadoras, nas dependências da própria creche e as mesmas foram audiogravadas com aparelho de gravação digital. Para a análise dos dados coletados, realizamos a transcrição destes e a posterior análise por meio da análise de conteúdo. Nesta análise, emergiram três categorias – *Caracterização do planejamento para a prática educativa*; *Aspectos significativos da prática educativa para o desenvolvimento das crianças* e *Concepção acerca do momento da leitura do livro infantil na creche* – e várias subcategorias de análise em cada uma dessas categorias supracitadas, relacionadas à prática educativa das educadoras em relação ao desenvolvimento infantil, especialmente no momento da leitura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam que as falas das educadoras, ao refletirem sobre o processo de construção de sua prática educativa cotidiana, estão articuladas com a forma através da qual estas caracterizam o seu planejamento educativo, bem como com os principais aspectos que estas julgam significativos para o desenvolvimento da criança de 24-35 meses de idade e, neste âmbito, a concepção destas sobre o momento da leitura neste contexto de creche.

Caracterização do planejamento para a prática educativa

Ao refletirem sobre a organização de sua prática educativa cotidiana na creche, as educadoras caracterizam aspectos do planejamento institucional para o desenvolvimento de tal prática. Nesta categoria emergiram as seguintes subcategorias: *planejamento coletivo quinzenal entre professores, gestores e coordenador pedagógico; planejamento geral baseado na rotina da creche; prática articulada com a habilidade atual da criança.*

As três educadoras evidenciam a caracterização do *planejamento coletivo quinzenal entre professores, gestores e coordenador pedagógico*:

De quinze em quinze dias, sentamos, planejamos. Nós temos uma coordenadora pedagógica que ela tá sempre focada. O planejamento é coletivo, acontece com todo mundo ao mesmo tempo, com todos os professores e gestão (Educadora CREI 1).

A gente cria junto. Se junta todos os professores junto com a gestão e a gente começa falando em cada projeto o que cada um faz, então eu vou colocar o que eu acho que deve acontecer na minha salinha, a outra professora na salinha dela e fazemos todos juntos pra criar um Projeto só. O planejamento acontece quinzenal (Educadora CREI 2).

Existe um planejamento quinzenal. É um planejamento coletivo de todos os professores, gestores com a coordenadora pedagógica especialista (Educadora CREI 3).

As três educadoras apontam em suas falas uma caracterização da forma de planejamento da creche em relação às propostas de atividades a serem realizadas na creche. Este planejamento se dá quinzenalmente em todas as creches pesquisadas e acontece de forma coletiva junto com a equipe que compõe cada CREI: professores, gestores e coordenador pedagógico. O planejamento coletivo é definido como aquele que se dá “em conjunto com colegas e contam com o apoio da supervisão e/ou direção da

escola, mesmo que em um segundo momento cada uma elabore seu próprio plano individual para o cotidiano” (THOMAZI e ASINELLI, 2009, p. 185).

Percebemos que tal modalidade de planejar as atividades não exclui a dimensão individual e de autonomia do educador que assume e executa as ações diárias em sua sala de referência. Porém, essa troca coletiva de experiências e de reflexões sobre as propostas pedagógicas que viabilizam a execução do currículo vigente, caracteriza-se com algo importante e necessário tendo em vista que a vivência de cada agente educativo da instituição (gestores, coordenador pedagógico e professores) apresenta-se como um instrumento importante no desenvolvimento de uma consciência coletiva, contínua e flexível, acerca do ato de educar (AHMAD e WERLE, 2011; ARRUDA, 2015; CASTRO, TUCUNDUVA e ARNS, 2008).

Sobre a subcategoria *planejamento geral baseado na rotina da creche* as três educadoras também apontam esta caracterização desse processo:

Eu procuro fazer um planejamento que seja no geral com o da creche, com a rotina da creche. (Educadora CREI 1)

Na verdade creche é uma rotina, diferente de escola, tudo é planejado em função da rotina. No planejamento eu tenho que fazer acontecer dentro das atividades da rotina também os quatro projetos que prevê o currículo - identidade e autonomia; meio ambiente; ética e cidadania e arte-cultura durante todo o ano escolar. (Educadora CREI 2)

A gente segue sempre o planejamento que é feito na rotina das atividades da creche. (Educadora CREI 3)

Seguindo a mesma reflexão feita até aqui acerca do planejamento coletivo, percebemos que em termos operacionais “em determinado momento a instituição, a direção, a supervisão e o trabalho em equipe prevalecem sobre a criação individual. Os planejamentos elaborados em equipe [...] submetem-se à influência da instituição” (THOMAZI e ASINELLI, 2009, p. 190), direcionando-se para o que está prescrito em

termos de atividades institucionalmente determinadas pelo currículo, que no caso da creche denominamos de rotina.

Na creche inúmeras atividades pedagógicas e de cuidado se fazem necessárias, tais como hora do banho, hora da alimentação, hora do sono, hora da leitura, hora da brincadeira livre, dentre outras. Essas atividades se caracterizam em rotinas que invariavelmente fazem parte do cotidiano da criança e, mediante as diretrizes legais que amparam e fundamentam essa etapa educacional, devem contemplar as práticas educativas para com a criança.

Dentre as diretrizes legais que amparam as práticas educativas está o currículo, evidenciado pela educadora do CREI 2 como um elemento que se interpõe ao seu planejamento articulado com a rotina da creche e que se constitui na forma de quatro projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo trabalhando temáticas importantes para o desenvolvimento da criança. O currículo articula em sua essência os fundamentos do Projeto Político Pedagógico da instituição e fundamenta, amparado também na legislação e nas especificidades contextuais da instituição e da sua comunidade, a constituição das práticas educativas e seus desdobramentos pedagógicos. Nesse âmbito, a constituição curricular adquire grande importância e merece ser cuidadosamente refletida e elaborada no contexto da educação infantil (BARBOSA, CRUZ, FOCHI e OLIVEIRA, 2016; CAMPOS e BARBOSA, 2015; GUIMARÃES e GARMS, 2013).

“A rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade” (BARBOSA, 2006, p. 60). Percebemos que a organização solicitada pela dinâmica cotidiana nas instituições de educação infantil é algo necessário para a efetivação dos objetivos aos quais esta etapa educacional se propõe. Portanto, o estabelecimento de uma rotina de atividades se apresenta como um instrumento importante, quando articulado com o planejamento das ações pedagógicas que executarão as propostas curriculares. Estas, ora coletivas e/ou institucionais, ora individuais pelos professores na sua sala de atuação com as crianças, devem se manter em harmonia, a fim de que o objetivo maior do ato de planejar e da ação docente não se perca: o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (ARRUDA, 2015; FRANCO, 2016; GUIMARÃES e GARMS, 2013; THOMAZI e ASINELLI, 2009).

Duas das educadoras evidenciaram que o seu planejamento se dá de forma a desenvolver uma *prática articulada com a habilidade atual da criança*:

Por exemplo, tem planejado pra trabalhar o numeral um com a criança. Ela não conhece o numeral um ainda, mas mesmo assim eu não vou deixar de aplicar [...] porque hoje ela não conhece, mas amanhã ela vai chegar a conhecer, da forma dela, não da forma que o professor quer. Então eu busco em todos, que é a forma de incluir né, mesmo que não tenha o domínio ainda (Educadora CREI 1).

Eu não posso é bloquear nada da rotina, agora também deixando a criança livre, porque também eu não posso forçar que essa criança venha mais rápido do que o que ela consegue no momento, é tudo o processo. E aí eu vou analisando de acordo com cada etapa, eu vou seguindo, aí eu vejo o que é que a criança tá precisando mais, onde foi que ela deu uma parada, porque a gente tem todo tipo de criança (Educadora CREI 2).

As falas das educadoras sinalizam para uma importante questão no que diz respeito ao ritmo do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, que é o respeito ao tempo de desenvolvimento dela acerca de uma determinada habilidade, tendo em vista que este processo não se dá de forma uniforme e homogênea para todas as crianças de uma determinada sala da creche e/ou de uma mesma idade. Porém, esse respeito ao ritmo da criança, ressaltamos, não significa uma passividade em relação à ação do educador com a criança, tendo em vista que esta compreensão sugere uma perspectiva maturacionista que reduz ao biológico o desenvolvimento da criança e o seu processo de aprendizagem. Há o respeito ao ritmo da criança, mas, no entanto, as educadoras demonstram a necessidade de incluir a criança no âmbito das propostas pedagógicas que esta ainda não domina.

Sobre essa questão, Asbahr e Nascimento (2013, p. 425), ao discutirem o conceito de maturação numa perspectiva histórico-cultural, defendem que cabe ao contexto educacional a função de favorecer as possibilidades de desenvolvimento do aprendiz,

[...] ou seja, a escola, a partir da organização adequada do ensino, pode produzir desenvolvimento. Assim, os conteúdos escolares devem ser

organizados de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento. [...] Tal concepção de desenvolvimento reconfigura o papel da maturação no processo de aprendizagem e dá à educação escolar um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em um sentido oposto ao que vemos nas teorias maturacionistas, não cabe à escola esperar que a criança amadureça. Ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação se efetive.

Na perspectiva de Vygotsky (1996) o desenvolvimento da criança se dá a partir das interações desta com o seu contexto, por exemplo, o contexto educacional. Na creche, a criança, a partir da interação com o seu educador, pode demonstrar o surgimento de conflitos nesse processo interativo, em meio às atividades cotidianas propostas. Tais conflitos, denominados por Vygotsky de crises, viabilizam o processo em si do desenvolvimento relacionado a uma nova experiência, ou seja, a partir do conflito/crise por meio da interação com o outro a criança desconstrói, constrói e gradativamente desenvolve o domínio de um novo conhecimento ou uma nova habilidade, numa dinâmica que favorece o seu processo de desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento de uma determinada habilidade pode acontecer de forma diferenciada, e em tempos e ritmos diferenciados, para crianças de uma mesma faixa etária, por exemplo.

O planejamento da ação pedagógica que respeita esse ritmo da criança, mas que, ao mesmo tempo, cria condições pedagógicas que medeiam o domínio real e o conhecimento potencial desta, propicia a criação de zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991a) na criança, em relação à ação proposta pelo educador, favorecendo, gradativamente, o potencial de desenvolvimento infantil para aquela habilidade.

Nessa perspectiva, o planejamento viabiliza organizar a prática educativa do docente com o intuito de torná-la pedagogicamente viável para a criança, a sua singularidade e o seu contexto de aprendizagem. Franco (2016, p. 536) defende que:

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

O planejamento na educação infantil, portanto, coletivo ou individual, deve atentar para o desenvolvimento de uma prática educativa que mantenha uma relação imbrincada entre educação e conscientização, numa dinâmica dialética em que a produção

das práticas por e para sujeitos historicamente constituídos considerem as dimensões objetivas e subjetivas que constituem o processo educativo.

Aspectos significativos da prática educativa para o desenvolvimento das crianças

Outra categoria que emergiu sobre a prática educativa na educação infantil foi *aspectos significativos da prática educativa para o desenvolvimento das crianças*. As educadoras apontaram em suas falas o que estas julgaram importante na constituição das práticas cotidianas que favoreçam o desenvolvimento das crianças na creche. Tais aspectos evidenciaram as seguintes subcategorias: *a prática da leitura; ações que promovam o desenvolvimento da consciência sobre o ser criança e seus direitos; afetividade como facilitador para aprendizagem*.

Duas educadoras apontaram a *prática da leitura* como importante ação em favor do desenvolvimento da criança:

Acho que a leitura. A leitura, porque por mais que pensamos que uma criança com dois anos 'não ela não vai ler' [...] 'vai... ela vai ler da forma dela'. A leitura é muito importante. Eu faço os cartazes na sala, de música e até mesmo de histórias com a letra bastão e vou grifando as vogais, vou destacando as vogais e como eles já sabem a música aí eles vão cantando e vão procurando as letrinhas. Ali é uma leitura que eles estão fazendo, da forma deles, mas é uma leitura. A leitura é um momento muito rico de possibilidades (Educadora CREI 1).

A leitura é muito importante e eles sabem, do jeito deles, mas eles sabem (Educadora CREI 3).

A prática da leitura se constitui como um instrumento importante no cotidiano das crianças de creche, tendo em vista a gama de aspectos que são estimulados no momento da contação de uma história e que se desdobram de forma significativa na ampliação das habilidades que estão em processo de desenvolvimento na criança. Mesmo que a criança

ainda não saiba ler, como salientam as educadoras, esse momento se constitui como rico de possibilidades.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e Garantir experiências que: promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...] (BRASIL, 2010, p. 25).

Além do reconhecimento nas diretrizes que fundamentam a base curricular na educação infantil, estudiosos como Vygotsky, por meio dos seus pressupostos acerca do desenvolvimento da criança, permite-nos fazer uma articulação em relação aos possíveis aspectos positivos em relação a esse desenvolvimento da criança e a prática da leitura em sala. Ao perceber que as funções psicológicas superiores da criança se desenvolvem a partir da interação dela com o mundo, por meio de atividades mediadas com artefatos da cultura, como os instrumentos e, sobretudo, os signos, podemos inferir que a interação propiciada à criança pelo educador no momento da leitura, articula múltiplas dimensões do seu psiquismo, tais como a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem, os sentimentos, dentre outras, as quais possibilitam, de forma indissociável, que haja saltos qualitativos no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991a, 1991b, 1996).

O uso de recursos didático-pedagógicos associados ao momento da leitura, como aponta a educadora do CREI 1, podem viabilizar essa prática e efetivar o desenvolvimento das habilidades da criança nesse processo. Recursos pedagógicos diversificados que são utilizados simultaneamente pela educadora como mediadores semióticos no momento da narrativa da história, acessam as possibilidades de associação mental pela criança, fortalecendo o seu processo de aprendizagem em relação à narrativa em si e àquele

conteúdo proposto na leitura (HASSINGER-DAS, 2016; SOUZA e BERNARDINO, 2011).

A educadora do CREI 2 evidenciou como aspecto significativo as *ações que promovam o desenvolvimento da consciência sobre o ser criança e seus direitos*:

Acho que o mais importante é assim a gente passar pra eles o direito deles. Eu acho importante isso o dia a dia da gente mostrar pra eles o que realmente é ser criança, é nesse sentido.

Vygotsky (1996) atribui à primeira infância (um aos três anos) o momento no qual o desenvolvimento da consciência na criança ocorre, reorganizando toda a sua estrutura em termos qualitativos, já que antes a sua consciência se baseava na percepção imediata da mesma. Essa forma de pensar sobre si mesmo e sobre o mundo vai sendo aprimorada mediante as relações da criança com o contexto.

Nessa perspectiva, a educadora destaca que, em sua prática, considera significativo o desenvolvimento de ações que viabilizem a tomada de consciência da criança sobre a sua identidade infantil e, conseqüentemente, sobre os direitos concernentes a este momento do seu desenvolvimento. Se pensarmos na perspectiva de Vygotsky (1991a; 1991b) do desenvolvimento, a prática educativa na creche em que o educador promova as trocas da criança com o seu contexto de forma mediada, por instrumentais diversos, viabilizará o desenvolvimento da criança sobre a sua condição. Essa mediação deve possibilitar o reconhecimento dessa criança e a apropriação desta acerca das características que lhe constituem enquanto sujeito no mundo social, ou seja, o desenvolvimento da consciência de si, a partir dessas vivências nesse contexto.

Essa prática educativa que venha mediar o desenvolvimento da identidade da criança, em suas várias nuances, e ainda promover a conscientização sobre os direitos inerentes a ela, perpassa os fundamentos das diretrizes que referendam a base curricular da educação infantil (BRASIL, 2010), bem como está presente nas inúmeras e complexas discussões sobre o ser e fazer pedagógico no contexto educacional (BARBOSA, 2006; BARBOSA et al., 2016; CAMPOS e BARBOSA, 2015; GUIMARÃES e GARMS, 2013).

Outra subcategoria apontada pela educadora do CREI 3 foi a *afetividade como facilitador para aprendizagem*:

A atenção, o carinho, porque se você tem aquela atenção com eles, o carinho aí facilita muito mais pra que eles aprendam o que você quer passar pra eles.

Essa dimensão do afeto em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança apresenta-se de forma bastante evidente nos pressupostos teóricos de Vygotsky. Os afetos compreendem as emoções (expressões mais biológicas) e os sentimentos (dimensão mais subjetiva e individual) do indivíduo e são constituídos a partir das vivências deste, mediante a sua interação com o mundo, numa dinâmica dialética entre os aspectos subjetivos e objetivos dessa relação (SOUZA, 2011; VAN DER VEER e VALSINER, 2014; VYGOTSKY, 2003).

Considerando o professor um dos mediadores na sala de aula, suas ações têm por objetivo a aprendizagem do aluno. Nessas ações mediadoras, o aluno entra em contato com modos de pensar, agir e sentir em relação ao conhecimento envolvido e a situação em si. Nessa dinâmica, a forma como o aluno significa a ação do professor revela uma atitude afetiva (TASSONI e LEITE, 2011, p. 83).

No contexto da educação infantil, embora não concebamos o espaço educativo na perspectiva de sala de aula, como na concepção da educação básica, podemos, no entanto, fazer uma associação comparativa destacada pelos autores acima citados, pois a utilização pelo educador de instrumentais, no âmbito de sua prática, que venham a mediar a sua relação com a criança perpassando pela dimensão afetiva, especialmente a estimulação ao desenvolvimento de emoções positivas em relação a esse processo, constitui-se como um facilitador na aprendizagem e no desenvolvimento infantil (EMILIANO e TOMÁS, 2015; MARQUES, 2014; TASSONI e LEITE, 2013; TASSONI e SANTOS, 2013; VYGOTSKY, 2003).

Concepção acerca do momento da leitura do livro infantil na creche

Nessa categoria as educadoras, ao discorrerem sobre a leitura do livro infantil, apontam suas concepções sobre esse momento no cotidiano da creche para a criança, por meio dos relatos a seguir:

A leitura estimula a atenção, a percepção visual, a percepção auditiva da criança e quando eles estão querendo se exaltar aí eu falo baixo, que é pra eles perceberem que eu estou falando baixo. Então quanto mais você faz o silêncio, mais ele vai parar e vai lhe ouvir, vai prestar mais atenção. E eu procuro mais livros que tenham desenho que eu possa criar uma história e que eles possam também criar a história da forma deles. Eu sempre que eu faço uma leitura, à tarde, quando eu termino eu digo: “agora vamos fazer um desenho, vamos pintar o elefante da história”, pra eles desenvolverem a criatividade, imaginarem e aí eles pintam (Educadora CREI 1).

Na roda de leitura eu percebo assim que, toda criança gosta de fantasiar, de imaginar, de criar, a verdade é essa. Quando eu vou contar uma história pra eles eu vejo que eles ficam assim abertos pra receber aquela história, prestando atenção. Vou mostrando pra eles dentro da própria história, o que pode e o que não pode, o que é certo e o que é errado. Aí eu fico mostrando assim, a partir das histórias, que existe a diferença e que a gente tem que respeitar todas (Educadora CREI 2).

Eu vejo como um momento importante, divertido e até mesmo criativo, porque eu gosto de fazer a leitura com criatividade e isso desperta também a criatividade e a imaginação deles. Não só pegar aquele livrinho e ficar [...] Não, eu gosto também de fazer gestos, eu gosto de criar, então eu percebo como o momento mais importante das atividades durante o dia da creche, eu faço todo dia a leitura. Eu percebo que eles ficam muito animados, que eles prestam muita atenção, que eles gostam muito (Educadora CREI 3).

Nessa categoria emergiram as seguintes subcategorias de análise: *despertar a atenção da criança; exercício da percepção visual e auditiva da criança; estímulo ao*

desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança; momento possível de articulação com outras atividades didático-pedagógicas; momento possível de evidenciar valores éticos à criança; momento de diversão.

As três educadoras apontaram em sua fala a ideia de que o momento da leitura na creche propicia *despertar a atenção da criança* tendo em vista ser uma atividade que as mesmas se mostram bastante interessadas. Dentre os processos cognitivos que o indivíduo desenvolve ao longo da vida, a atenção encontra-se como uma importante função (PALÁCIOS, 2004; RABATINI, 2016; RODRIGO, 2004), a qual Vygotsky aponta como sendo uma função psicológica superior – a atenção voluntária – e que esta se desenvolve a partir das relações mediadas que o indivíduo estabelece com o mundo e com os outros em suas dimensões históricas, culturais e sociais (VYGOTSKY, 1991a; 1991b; 1998). Nessa perspectiva de desenvolvimento enquanto processo, a função da atenção, imbrincada com as demais funções psíquicas também desenvolvidas pela criança a partir das suas interações, apresenta-se como importante elemento para que novos processos e novas funções, qualitativa e progressivamente, se desenvolvam na criança.

Esse despertar da atenção da criança, a partir da contação da história, denota o potencial que este momento da leitura traz para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades da criança. À medida que esta se concentra e se interessa pela história lida, surge um campo de possibilidades e estímulos que, associados a outras estratégias de intervenção no contexto educativo, viabilizam e auxiliam o seu processo de desenvolvimento a partir da leitura (SOUZA e BERNARDINO, 2011; COSTAS e FERREIRA, 2011; HASSINGER-DAS et al., 2016)

Outra subcategoria emergiu na fala da educadora do CREI 1 evidenciando que o momento da leitura possibilita o *exercício da percepção visual e auditiva da criança*. O desenvolvimento de tal função da percepção na criança mantém uma articulação estreita com a dinâmica de desenvolvimento da função psíquica da atenção, descrita nos parágrafos anteriores, enquanto processo mediado na interação indivíduo-meio (OLIVEIRA, 2016; PALÁCIOS, 2004; RABATINI, 2016). No âmbito do desenvolvimento dos processos cognitivos da criança, a atenção, a percepção, e nesse caso específico a percepção auditiva e visual, articuladas de forma indissociável com toda a teia de funções psicológicas superiores, especialmente a linguagem, constituem o próprio processo de aprendizagem da criança e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996).

Esse processo de aprendizagem e desenvolvimento nas relações da criança com o mundo a sua volta se potencializa quando esta é inserida no contexto educacional, a partir dos direcionamentos didático-pedagógicos que estimulem as funções psicológicas, mediando o desenvolvimento qualitativo das habilidades da criança, como, por exemplo, o momento da leitura. Esse aprimoramento gradativo dessas funções, por exemplo, percepção e atenção, por meio das práticas pedagógicas no espaço educativo, é apontado por Rabatini (2016, p. 58) como importante instrumento no desenvolvimento da criança, quando afirma que:

Com essa “especialização” da percepção por meio da atividade pedagógica organizada, a atenção começa a adquirir um caráter voluntário, assim como as demais funções. Portanto, essas atividades pedagógicas, tendo em vista a inserção na idade escolar, são imprescindíveis para o desenvolvimento do pré-escolar (Grifos da autora).

Nesta perspectiva, percebemos que o momento da leitura se apresenta como uma dessas possibilidades de práticas educativas no contexto educacional que favorecem o desenvolvimento dessas habilidades, tendo em vista a gama de aspectos que articula por meio do estímulo à percepção, à atenção, à linguagem, dentre outras funções indissociáveis, a partir da contação da história. Tal prática, no âmbito da educação infantil, possibilita a vivência de diferentes linguagens e diferentes experiências sensoriais, corporais, psíquicas e sociais, e estas, por sua vez, promovem na criança, paulatinamente, o conhecimento de si e do mundo (REYES, 2010; RODRIGUES e OSTETTO, 2016; SOUZA e BERNARDINO, 2011).

Outra subcategoria apontada pelas três educadoras foi sobre o *estímulo ao desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança* a partir da prática da leitura na creche. Esses aspectos apresentam-se como quase um consenso nos estudos acerca da leitura infantil e seus desdobramentos no desenvolvimento da criança, seja no contexto educativo de casa, seja da instituição formal. Isso se dá por conta de todas as dimensões envolvidas no ato de ler, algumas inclusive já discutidas neste estudo, e dentre elas, compreendermos que, no contexto infantil especialmente, o imaginário e a criatividade da criança são elementos centrais em torno da leitura.

Vygotsky (1991a; 1991b; 1996) aponta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre elas, o pensamento e a linguagem, como elementos centrais que constituem e são constituídos pelo processo interativo do indivíduo com o

mundo. Pensar é imaginar, é criar, em meio às interações do indivíduo com o mundo. Neste processo, a apropriação dos elementos inerentes a cada contexto possibilita a atribuição de significados e sentidos que vão constituindo os referenciais experienciais da criança consigo mesma e com o seu universo. Nesse âmbito, o processo criativo está imbricado na engrenagem psíquica por meio das conexões simultâneas da criança com o contexto e os desdobramentos advindos desta inter-relação, ou seja, das suas vivências (VYGOTSKY, 2001; 2009).

Assim, a leitura para a criança permite a articulação de dimensões psíquicas, nas quais a imaginação e o potencial criativo vão constituindo a compreensão da mesma acerca do conteúdo da história, e, simultaneamente, vão favorecendo as dimensões do seu desenvolvimento psíquico (COSTAS e FERREIRA, 2011; LOPES e NAVARRO, 2014; VYGOTSKY, 2009). Para Reyes (2010, p. 16), fomentar a leitura para crianças é garantir a estas a possibilidade “de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação”.

O contexto educacional, portanto, no âmbito da educação infantil, aparece como um elemento muito importante, especialmente através da figura do educador, o qual vai mediar esse processo, facilitando o desenvolvimento potencial da criança através da leitura (RODRIGUES e OSTETTO, 2016; SALUTTO e CORSINO, 2014; SOUZA e BERNARDINO, 2011). A instituição educacional, portanto, no âmbito da educação infantil, aparece como um elemento muito importante, especialmente através da figura do professor, o qual vai mediar esse processo e viabilizar uma otimização do desenvolvimento potencial da criança através da leitura

Outra subcategoria foi apontada pela educadora do CREI 1 percebendo o momento da leitura do livro infantil na creche como um *momento possível de articulação com outras atividades didático-pedagógicas*, quando esta aponta que, após o término da leitura, desenvolve atividades relacionadas à história contada por meio do desenho livre e da pintura. Nessa perspectiva, percebemos que a leitura viabiliza articulações didático-metodológicas importantes para a criança. Os recursos pedagógicos se estendem de forma a favorecer tanto as práticas da educadora, como o acesso às dimensões de desenvolvimento da criança, quando tais recursos se mantêm interconectados com a leitura. A atribuição de significado e sentido (LURIA, 1987; VYGOTSKY, 1991b) por parte da criança vai sendo facilitada uma vez que os conhecimentos são organizados de uma forma compreensível pela mesma, favorecendo assim a sua aprendizagem e o seu

desenvolvimento, numa dinâmica na qual zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991a) na criança podem ser construídas/atuadas através da mediação do educador.

“O valor e significado do livro são inicialmente mediados pelo educador ao apresentar o texto, possibilitando o prazer de escutar e de criar conexões, fato que poderá contribuir para que a criança busque tais experiências sozinha” (RODRIGUES e OSTETTO, 2016, p. 177). Dentre as funções do educador em relação à leitura está, portanto, a organização pedagógica prévia desse momento, de forma a articular com outras atividades e despertar o interesse e a autonomia da criança para ler. Assim, tal organização torna-se um instrumento fundamental na constituição da prática educativa do educador na educação infantil no que tange ao momento da leitura (HASSINGER-DAS et al., 2016; LOPES e NAVARRO, 2014; MANTOVANI, 2014; SOUZA e BERNARDINO, 2011; VERGOPOLAN e AZEVEDO, 2015).

A educadora do CREI 2 aponta uma outra subcategoria acerca da sua concepção do momento da leitura, na qual o apresenta como um *momento possível de evidenciar valores éticos à criança*, quando fala que através da história contada ela oportuniza reflexões sobre certo e errado, sobre diferenças, dentre outras. “A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui [...], assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo” (SOUZA e BERNARDINO, 2011, p. 237).

Percebemos que essa dimensão do conhecimento da criança sobre aspectos importantes para a vida em sociedade pode ser explorada a partir das histórias, numa perspectiva qualitativa de apreensão de valores essenciais no contexto social da mesma. A consciência cidadã ética da criança pode e deve ser instigada a partir do processo de leitura desde a educação infantil (BRASIL, 2010; REYES, 2010). “Concordamos que a literatura apresenta a possibilidade de ensinar algo, pois o autor cria a partir de uma realidade em que um código ideológico ou ético é transmitido na obra literária”. (RODRIGUES e OSTETTO, 2016, p. 177).

Ressaltamos aqui que explorar essa dimensão ética no momento da leitura, em meio a conteúdos que possibilitem à criança refletir sobre o seu pertencimento a um sistema social, é algo importante. No entanto, conforme nos aponta Vygotsky (2001), a partir de seus escritos acerca da educação estética, o direcionamento de códigos morais constituídos socialmente não deve ser associado à arte, em especial, à literatura infantil.

De acordo com Wedekin e Zanella (2016) a literatura infantil com finalidade moral é diretamente atacada por Vygotsky, em virtude do entendimento de que as emoções estéticas ligadas a qualquer expressão de arte não têm relação direta com as emoções morais, ou seja, a arte expressa através da literatura infantil não pode ter o seu potencial criativo limitado por códigos morais socialmente determinados. A liberdade artística e criadora suscitada pela literatura na infância, especialmente na educação infantil, deve ser preservada e estimulada na constituição das práticas educativas desse contexto.

Outra categoria apontada pela educadora do CREI 3 foi o momento da leitura como um *momento de diversão*. Essa dimensão lúdica da contação de histórias nos possibilita refletir sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Vygotsky (1996) ressalta a brincadeira e o uso de brinquedos como elementos mediadores significativos, que possibilitam o desenvolvimento das dimensões psíquicas e das habilidades da criança.

Nesse âmbito, o momento da leitura, revestido pelo aspecto lúdico, se apresenta como uma possibilidade prazerosa e divertida de acesso à história e seus desdobramentos no campo da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Souza e Bernardino (2011) apontam para essa relação entre o lúdico e o processo de contação de histórias para crianças, destacando que a exposição ao prazer, à maravilha e ao divertimento criado pelas narrativas possibilita que vários tipos de aprendizagem aconteçam.

O interesse pela leitura requer, portanto, motivação através de atrativos que despertem a vontade e o imaginário da criança no contexto educacional (LOPES e NAVARRO, 2014; MANTOVANI, 2014; RODRIGUES e OSTETTO, 2016). Tal motivação advém de experiências de prazer e diversão que, na prática da leitura, devem ter função central, a fim de que o potencial de envolvimento da criança seja acessado e a apreensão dos conhecimentos por ela se dê da melhor forma, a partir do conteúdo da história proposta pelo educador da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que esse processo de mediação entre adulto(educador) e criança em relação à leitura perpassa a dimensão das concepções que este mediador tem sobre a infância e também sobre o processo de leitura em si, ou seja, que sentidos este atribui ao momento da leitura no espaço educativo. Nesse âmbito, as educadoras apontam

perspectivas acerca da constituição de sua prática educativa que se relacionam com a compreensão que estas têm sobre o desenvolvimento infantil especialmente em relação às crianças da faixa etária entre 24 e 35 meses de idade, público-alvo de sua ação pedagógica nas creches pesquisadas. Nesse contexto, evidenciam o momento da leitura infantil como um importante instrumento didático-pedagógico que viabiliza uma articulação entre as suas práticas educativas e o desenvolvimento das crianças.

A prática educativa na educação infantil evidenciada pelas educadoras, por meio dos seus discursos, se caracteriza por meio do planejamento coletivo realizado quinzenalmente entre os professores, os gestores e os coordenadores pedagógicos dos CREI's, sendo este planejamento baseado na rotina da creche, visando articular a prática educativa com a habilidade atual da criança. Outra dimensão dessa prática evidenciada pelas educadoras foi através dos aspectos que estas julgam significativos para o desenvolvimento das crianças no cotidiano da creche, destacando a prática da leitura, as ações que promovem o desenvolvimento da consciência sobre o ser criança e seus direitos e ainda a afetividade como facilitador da aprendizagem dessas crianças.

As educadoras apontam as suas percepções acerca do momento da leitura do livro infantil na creche e evidenciam que este momento se caracteriza como uma prática educativa que além de um momento de diversão, desperta a atenção da criança, exercitando tanto a percepção visual quanto auditiva destas, estimula o desenvolvimento da imaginação e criatividade, possibilitando assim articulação com outras atividades didático-pedagógicas, bem como viabiliza a evidência de valores éticos às mesmas.

Ressaltamos que, em função do critério de adesão voluntária em uma dada realidade, dentre as limitações deste estudo está o número reduzido de participantes. Porém, numa dimensão qualitativa, evidenciamos a relevância dessa discussão em termos das possibilidades de ocorrência desses resultados em relação ao fenômeno estudado. Outras possibilidades de pesquisas também podem ser desenvolvidas em contextos de creche com educadores, por exemplo, articulando as práticas educativas destes com as suas respectivas concepções sobre desenvolvimento infantil, para além da investigação a partir das falas das educadoras, como por exemplo, o uso de instrumentos metodológicos como a observação sistemática do comportamento, que possibilitem a articulação entre o discurso destas educadoras e o desenvolvimento da sua prática em seu cotidiano na hora da leitura.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, L. A. S.; WERLE, K. Planejamento na Educação infantil: uma construção mediada pela coordenação pedagógica no núcleo de educação infantil Ipê Amarelo. In: **X Congresso Nacional de Educação, 10, 2011, Curitiba. Anais do X Congresso Nacional de Educação–EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação–SIRSSE: formação para mudanças no contexto da educação – políticas, representações sociais e práticas.** Curitiba: Champagnat, 2011, p. 14540-14551. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5935_3891.pdf]. Acesso em: 09 fev. 2022.
- ANDRADE, D. B. S. F. O potencial narrativo dos lugares destinados às crianças: incursões do grupo de pesquisa em psicologia da infância GPPIN. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p.16-21, 2015. Disponível em: [<https://doi.org/10.1590/1984-0292/1339>]. Acesso em: 07 fev. 2022.
- ARRUDA, H. P de B. Planejamento e plano de aula na educação: histórico e a prática de dois professores. **Educativa, Goiânia**, v. 18, n. 1, p. 241-265, 2015. Disponível em: [<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4269/2457>]. Acesso em: 09 fev. 2022.
- BARBOSA, M. C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 56-69, 2006. Disponível em: [<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>]. Acesso em: 09 fev. 2022.
- BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. de M. R de. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 11-28, 2016. Disponível em: [<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>]. Acesso em: 08 fev. 2022.
- BORGES, L. C., VASCONCELOS, D. C.; SALOMÃO, N. M. R. Educação infantil em contexto não urbano: um estudo com educadoras. **PsicoPUCRS**, v. 47, n. 3, p. 238-247, 2016. Disponível em: [<https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.3.22567>]. Acesso em: 07 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [[DiretrizesCurriculares.indd\(mec.gov.br\)](http://DiretrizesCurriculares.indd(mec.gov.br))]. Acesso em: 04 out. 2022.
- CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil: Quais as possibilidades?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, 2015. Disponível em: [<https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.585>]. Acesso em: 08 fev. 2022.
- CASTRO, P. A. P. P., TUCUNDUVA, C. C., & ARNS, E. M. A. Importância do planejamento das Aulas para Organização do Trabalho do professor em Sua Prática Docente. **Athena Revista Científica de Educação**, v.10, n. 10, p. 49-62, 2008.

CLINE, K. D.; EDWARDS, C. P. Parent-child book-reading styles, emotional quality, and changes in early head start children's cognitive scores, **Early Education and Development**, v. 28, n. 1, p. 41-58, 2016. Disponível em: [<https://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/125/>]. Acesso em: 08 fev. 2022.

COSTAS, T. F. A.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 55, p. 205-223, 2011. Disponível em: [<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf>]. Acesso em: 07 fev. 2022.

EMILIANO, J. M.; TOMÁS, D. N. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2015.

FIORAVANTI-BASTOS; A. C. M.; FILGUEIRAS, A.; SEIDL DE MOURA, M. L. Avaliação do Ages and Stages Questionnaire-Brasil por profissionais de Educação Infantil. **Estudos de Psicologia, Campinas**, v. 33, n. 2, p. 293-301, 2016. Disponível em: [<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/kvNgN4N8nJJsWQHYG63dRvb/?format=pdf&lang=en>]. Acesso em: 08 fev. 2022.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: [<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>]. Acesso em: 06 fev. 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G. M. Z. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? **Revista de educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 1, p. 19-35, 2013. Disponível em: [<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/1895>]. Acesso em: 08 fev. 2022.

HASSINGER-DAS, B.; RIDGE, K.; PARKER, A.; GOLINKOFF, R. M.; HIRSH-PASEK, K.; DICKINSON, D. K. Building Vocabulary Knowledge in Preschoolers Through Shared Book Reading and Gameplay. **International Mind, Brain, and Education Society and Wiley Periodicals**. Conference, 2016.

LOPES, C. L.; NAVARRO, E. C. A importância da literatura na educação infantil para a formação de leitores letrados. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da UNIVAR**. v. 1, n. 11, p. 15-19, 2014.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1987.

MANTOVANI, S. Da imagem à história: o livro na creche. In: FARIA, A. L. G. de; VITA, A. de (Org.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Trad. Fernanda Ortale et al. Campinas, SP: Autores Associados. p. 61-78, 2014.

- MARQUES, E. de S. A. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola.** Tese de Doutorado. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- OLIVEIRA, M. V. B. As palavras na ponta-da-língua e o funcionamento integrado das funções psicológicas superiores. **Estudos Linguísticos, São Paulo**, 45(2): p. 566-581, 2016.
- PALÁCIOS, J. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** v. 1. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RABATINI, V. **O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.
- REYES, Y. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.** São Paulo: Global, 2010.
- RODRIGO, M. J. Desenvolvimento intelectual e processos cognitivos entre os dois e seis anos. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** v. 1. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RODRIGUES, L. P. S.; OSTETTO, L. E. Tem um leitor aqui! Narrativas de professoras sobre práticas leitoras na creche. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 3, p. 173-190, 2016.
- SALUTTO, N.; CORSINO, P. As crianças e o livro na creche. In: CORSINO, P. (Org.) **Travessias da literatura na escola.** Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 85 – 93, 2014.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, São Paulo: autores associados, 1997.
- SOUZA, L. O. de.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare – Revista de Educação.** v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.
- SOUZA, M. T. C. C. de. As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** v. 27, n. 2, p. 249-254, 2011.
- TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011.
- TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Revista Educação (PUCRS)**, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.

TASSONI, E. C. M.; SANTOS, A. N. M dos. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 65-76, 2013.

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educação revista**, v. 25, n. 35, p. 181-195, 2009.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: Uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VERGOPOLAN, R.; AZEVEDO, F. **Literatura infantil**: dos textos à educação literária. Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil. CELLIJ-UNESP, pp. 3076-3084, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: Psicología infantil. Tomo IV. Madrid: Visor. (Original publicado em 1932), 1996.

VYGOTSKY, L. S. **El problema del desarrollo cultural del niño**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WAJSKOP, G. Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 4, p. 1355-1374, 2017.

ZANOLLA, S. R. da S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**; v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012.

Recebido em: 12/09/2022

Aprovado em: 15/10/2022

Publicado em: 19/10/2022